



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

De opleidingscyclus

Luc Sels, Joost Bollens & Anneleen Forrier

Document 6 van het onderzoek 'Opleidingsbeleid in Vlaamse bedrijven: determinerende factoren en knelpunten', oktober 2000

Een onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Werkgelegenheid en Toerisme, in het kader van het VIONA-onderzoeksprogramma



Hoger instituut
voor de arbeid

Copyright (2002) Hoger instituut voor de arbeid
E. Van Evenstraat 2e, 3000 Leuven

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means, without permission in writing from the publisher.

DE OPLEIDINGSCYCLUS (DO6)

Luc Sels,¹ Joost Bollens,² Anneleen Forrier³

1. Probleemstelling

De stimulering van de opleidingsinspanning van bedrijven is al enkele jaren een belangrijk beleidsdoel. Wat opvalt aan het beleid ter stimulering van de opleidingsinspanning, is dat deze inspanning altijd in financiële termen wordt voorgesteld. De financiële steunmaatregelen die met name de Vlaamse overheid in het leven geroepen heeft, zijn er in de eerste plaats op gericht het investeringsniveau van bedrijven te verhogen. Dat bleek onder meer uit maatregelen zoals Vlami-vorm en het Hefboomkrediet (voor een overzicht zie Denys, 1998). Dit doel om het niveau van de investeringen te verhogen, heeft het voordeel van de eenvoud. Het is vooreerst relatief eenvoudig om, met dit doel in het achterhoofd, zogenaamde streefcijfers te formuleren. Het is ten tweede vrij eenvoudig om met behulp van tijdreeksen de stijging van dit investeringsniveau te bewaken en zonodig door additionele financiële steunmaatregelen te stimuleren.

De vraag die we ons in deze bijdrage stellen, is of deze zeer financiële benadering van de opleidingsinspanning effectief is. De kwaliteit van het opleidingsbeleid blijft in deze benadering buiten het vizier van overheid en sociale partners. In de financiële benadering van het stimuleringsbeleid werd tot hertoe een 'meer is beter'-logica gevolgd. Een eerste assumptie waar dit beleid op steunt is dat het bedrijfsleven vooral worstelt met een te geringe investeringsbereidheid. Een tweede assumptie is dat, als men er in slaagt deze investeringsbereidheid op te krikken, dit uiteindelijk zal leiden tot de zo gegeerde continue opwaardering van ons 'human capital'.

¹ Associate Professor, Organization Studies, Department of Applied Economics, K.U.Leuven (luc.sels@econ.kuleuven.ac.be)

² Projectleider Onderwijs & Arbeidsmarkt, Hoger Instituut voor de Arbeid, K.U.Leuven (joost.bollens@hiva.kuleuven.ac.be)

³ Doctoral Assistant, Department of Applied Economics, K.U.Leuven (anneleen.forrier@econ.kuleuven.ac.be)

Of het bedrijfsleven er in slaagt dat menselijk kapitaal op een alsmaar hoger niveau te tillen, zal echter niet alleen en misschien zelfs niet in de eerste plaats afhankelijk zijn van de omvang van de financiële investering in opleiding. Dit investeringsniveau zegt niet noodzakelijk iets over de kwaliteit van de opleidingstrajecten die in bedrijven uitgebouwd worden. We kunnen dit ook anders en scherper formuleren. Het investeringsniveau is maar een goede maatstaf voor de opleidingsinspanning en de stimulering van dit investeringsniveau is slechts een mogelijke taak van de overheid, als ook aangetoond kan worden dat er een significante samenhang bestaat tussen de omvang van de financiële investering in opleiding enerzijds en de kwaliteit van opleidingstrajecten anderzijds. De onderzoeksvragen die in deze bijdrage centraal staan, vloeien voort uit deze scherpere formulering:

- In welke mate besteden bedrijven zorg aan de systematische uitbouw van kwalitatief voldoende hoogstaande opleidingstrajecten? Met andere woorden, kunnen we naast een kwantitatieve ook van een kwalitatieve onderinvestering gewag maken? De kwaliteit van opleidingstrajecten wordt daarbij beoordeeld door na te gaan in welke mate bedrijfsopleidingen beantwoorden aan het model van de zogenaamde opleidingscyclus.
- Is er een relatie tussen het niveau van financiële investering in bedrijfsopleiding en de kwaliteit van opleidingstrajecten? Deze vraag beantwoorden we met behulp van regressiemodellen die als doel hebben verschillen in kwaliteit van opleidingstrajecten te verklaren.

Deze bijdrage is als volgt opgebouwd. In een eerste stap wordt het ideaalmodel van de opleidingscyclus gepresenteerd. Vervolgens geven we een methodologische commentaar bij het surveyonderzoek waar onze analyses op steunen. In een derde luik wordt aangegeven in welke mate bedrijven de opleidingscyclus volgen. We eindigen met de regressieanalyse, die tot doel heeft de relatie tussen de opleidingsinvestering en de kwaliteit van de opleidingscyclus te bestuderen.

2. De opleidingscyclus

In de systeembenadering van bedrijfsopleidingsprocessen wordt het cyclisch karakter van opleidingstrajecten sterk beklemtoond. Van deze opleidingscyclus bestaan tal van ideaaltypische beschrijvingen (Pedler e.a., 1996; Stewart, 1999). In volgend overzicht geven we de ‘grootst gemene deler’ van deze cyclusmodellen weer.

- De opleidingscyclus start bij de signalering van een *opleidingsprobleem* of *-behoefte*. Luchters (1990) definieert die ‘behoefte’ als een ervaren en vastgesteld tekort aan kennis, vaardigheden, houdingen, inzichten of visies van individuen of groepen met betrekking tot beroepstechnische bekwaamheden en persoonlijke effectiviteit. Een tekort - het kan overigens ook gaan om een ‘te verwachten’ of ‘te vermijden’ tekort - impliceert dat niet aan een vooropgestelde

- norm voldaan wordt. Het kan daarbij gaan om normen die door de betrokkenen zelf worden gevormd. Denk aan werknemers die zelf wensen uiten met betrekking tot hun eigen functioneren. Het kan ook gaan om productiegerichte normen, geformuleerd door het lijnmanagement (bv. kwaliteitsuitval) of normen die afgeleid worden uit functiebeschrijvingen of competentieprofielen.
- Eens de opleidingsbehoefte is vastgesteld en opleiding na vergelijking met andere alternatieven als een valabele oplossing naar voren wordt geschoven, kunnen in een tweede stap de algemene *opleidingsdoelen* geformuleerd worden. Opleidingsdoelen vormen een raamwerk waarin de overige stappen van het opleidingstraject moeten worden ingepast.
 - In een derde stap vindt de *behoefteanalyse* plaats. Het doel is daarbij om de domeinen te detecteren waar er specifieke behoeften aan opleiding bestaan.
 - Op basis van de behoeftenanalyse kan in een vierde stap een programma van *leerdoelen* worden ontworpen. Dit zijn objectieven die men met behulp van het opleidingsprogramma wil realiseren. Deze leerdoelen moeten centraal staan in het opleidingsprogramma.
 - Gezien de centrale plaats die deze leerdoelen innemen, worden in een vijfde stap *evaluatiecriteria* afgeleid van deze leerdoelen. Deze criteria staan dan weer centraal bij het ontwerp van het *evaluatie-instrument* dat men na de uitvoering van de opleiding gebruikt om de effectiviteit te meten.
 - Een volgende stap is de ontwikkeling van de *opleidingsmethode* (keuze van de didactische methode, ontwerp van hulpmiddelen zoals cursussen). Ook dit gebeurt aan de hand van de concrete leerdoelen. De bepaling van de uitvoeringscondities (toelatingseisen, plaats van opleiding, aard van de opleider, afstemming op andere programma's) maakt hier eveneens deel van uit.
 - Eens de opleidingsmethode bepaald is en de uitvoeringscondities uitgewerkt zijn, kan de eigenlijke *opleiding* van start gaan.
 - Wanneer de opleiding of training afgerond is, kunnen de *effectiviteit* en de *efficiëntie* van de opleiding geëvalueerd worden aan de hand van het in stap 5 ontworpen instrument. Dit gebeurt idealiter op relatief korte termijn na het beëindigen van de opleiding. Ook op langere termijn kan men de effecten van de opleiding op het functioneren van de organisatie bestuderen.

Dit model van de opleidingscyclus steunt op de 'systeembenadering voor educatief ontwerpen'. Een bekend voorbeeld is de ontwerpbenadering van Romiszowski (1981, 1984), die veel aandacht besteedt aan de driedeling 'analyse', 'synthese' en 'evaluatie'. Deze driedeling is inderdaad ook in de opleidingscyclus te onderkennen. In het ontwerpproces zoals Romiszowski het uitgetekend heeft, worden vijf fasen onderkend: probleemdefinitie, probleemanalyse, ontwikkeling van een oplossing (bv. opleiding), uitvoering en implementatie van de oplossing en evaluatie van de mate waarin de vastgestelde discrepantie is opgeheven (Bergenhengouwen e.a., 1998). Het gaat om een ontwerpbenadering die vooral gebruikt is voor het ontwerp van cursussen. Toch willen we opmerken dat ook in ontwerpprocessen voor werkplekopleidingen veel aandacht gaat naar een degelijk

voortraject (analyse van opleidingsproblemen en ontwerp van het opleidingsplan) en natraject (effectevaluatie) (Luiken en Van der Meer, 1993). Hetzelfde geldt voor het ontwerp van spelsimulaties.

In de analyses die volgen, gaan we na in welke mate Vlaamse bedrijven bij de uitbouw van bedrijfsopleidingen aandacht besteden aan het voortraject (stappen 2 tot en met 5) en het natraject (stap 8) en bijgevolg nauwgezet de opleidingscyclus volgen. We gebruiken de mate waarin bedrijven een volwaardige opleidingscyclus uitbouwen als een kwaliteitsmaatstaf. Dit gebeurt overigens ook in bepaalde keurmerken die de integratie van bepaalde TQM-principes in het opleidingsbeleid beogen. De Britse 'Investors in People' standaard is op dit vlak ongetwijfeld het bekendste voorbeeld (Stewart, 1999).

3. De kwaliteit van het opleidingstraject

In dit eerste luik gaan we na in welke mate bedrijven zich houden aan de stapsgewijze benadering van de opleidingscyclus. We zoomen eerst in op de behoefte-detectie, vervolgens op de bepaling van leerdoelen, om te eindigen met effectevaluatie. Alle gegevens beperken zich tot de vormingsbedrijven.

3.1 Behoeftedetectie

De analyse van opleidingsbehoeften geeft doel en richting aan bedrijfsopleiding. Zelfs als de opleidingsbehoefte duidelijk is, moet in functie van de keuze van trainingsinhoud en -methodiek bepaald worden welke specifieke competenties nodig zijn. Deze behoeftedetectie kan grosso modo op drie niveaus doorgevoerd worden: dat van de organisatie en haar strategie (*organisatieanalyse*), dat van de op te leiden doelgroep (*doelgroepanalyse*) en dat van de functies waarvoor de doelgroep ingezet wordt (*functieanalyse*) (Harrison, 1997; Truelove, 1997). In tabel 2 geven we weer hoe frequent bedrijven opleidingen vooraf laten gaan door deze vormen van behoeftedetectie.

Tabel 1 Mate waarin vormingsbedrijven aandacht besteden aan behoeftedetectie, in % (n=184)

	Nooit	2	3	Occa- sioneel	5	6	Altijd	
Organisatieanalyse	12,6	20,3	24,2	18,7	13,7	6,6	3,8	100,0
Functieanalyse	7,7	10,4	10,9	15,3	23,5	22,4	9,8	100,0
Doelgroepanalyse	19,7	20,8	22,4	17,5	9,8	6,6	3,3	100,0

Organisatieanalyse

De 'hardere' HRM-theorieën wijzen erop dat werknemers (en hun kwalificaties) beheerst en beheerd moeten worden zoals andere resources (Fombrun e.a., 1984). Dit impliceert dat het management van de menselijke factor consistent moet zijn met algemene eisen die aan de organisatie gesteld worden, zoals kwaliteit, flexibiliteit of efficiëntie. Bij de vormgeving van het personeelsbeleid moet congruentie met de bedrijfsstrategie nagestreefd worden. De effectiviteit van de organisatie is namelijk afhankelijk van de mate waarin een *fit* gerealiseerd wordt tussen 'human resource strategies' en 'business strategies'.

Eén van de domeinen waarop die 'fit' nagestreefd moet worden is dat van de personeelsontwikkeling (Harrison, 1997). Dit impliceert dat (1) elke strategische heroriëntatie gewikt en gewogen moet worden op haar effecten op het opleidingsbeleid en, omgekeerd, dat (2) bij het uitstippelen van opleidingstrajecten de conformiteit met de bedrijfs- of afdelingsstrategie moet worden getoetst. Precies daarom is een analyse van de organisatie en haar strategie een belangrijke dimensie van het behoefteonderzoek (Boydell & Leary, 1996). Denk aan de analyse van de huidige en toekomstige situatie van de organisatie, van het opleidingsklimaat, van evoluties in personeelsbehoefte en -beschikbaarheid, etc. (Bergenhengouwen e.a., 1998). Tal van methoden kunnen hierbij aangewend worden (interviews, klimaatmetingen, analyse van strategische plannen en notulen van management-meetings, vragenlijsten voor management, klanten en leveranciers). De inventarisatie van ken- en stuurgetallen met behulp van management- en personeelsinformatiesystemen zoals PeopleSoft kan hierbij een belangrijke rol spelen.

Tabel 2 verduidelijkt in welke mate organisatieanalyse een plaats krijgt in het opleidingsbeleid. Gevraagd werd met welke regelmaat men in de detectiefase steunt op een (eventueel vroeger uitgevoerde) analyse van de organisatiedoelen of de te verwachten organisatieontwikkelingen. De tabel geeft de verdeling van de antwoorden op een 7-puntenschaal (gaande van nooit tot altijd). De verdeling geeft aan dat hoogst zelden gesteund wordt op organisatieanalyse. De bedrijven die strategische heroriëntaties systematisch vertalen in een detectie van nieuwe opleidingsbehoeften vormen een kleine minderheid.

Functieanalyse

Functiegericht behoefteonderzoek impliceert dat de leerbehoeften of de opleidingsnoodzaak op functieniveau in kaart wordt gebracht. Hierbij staat de vraag centraal welke kennis, vaardigheden en attitudes vereist of wenselijk zijn om (de deeltaken van) een functie adequaat uit te kunnen voeren. De zogenaamde opleidingskundige functieanalyse en methoden die bekend staan onder task analysis, training needs surveys, competency studies, job training analysis, problem centered analysis, core analysis, key task analysis etc. kunnen hiervoor nuttig zijn (Rummler, 1987; Stewart, 1999). De aanpak die gevolgd wordt bij de constructie van beroeps- en functieprofielen is een concreet voorbeeld (Sels, 1996).

Bij functieanalyse wordt niet gesteund op een analyse van de competenties die functiehouders bezitten (*aangeboden kwalificaties*), wel op een analyse van de competenties die voor de uitvoering van een functie noodzakelijk worden geacht (*vereiste kwalificaties*). Zoals uit tabel 2 blijkt, is deze wijze van behoeftedetectie behoorlijk verspreid in de vormingsbedrijven.

Doelgroepanalyse

Idealiter volgt een doelgroepanalyse op een organisatie- en/of functieanalyse. Doelgroepanalyse mikt ten eerste op een screening van de bij de doelgroep aanwezige competenties. Dit is een belangrijke stap bij de afstemming van het opleidingsaanbod op de hiaten in het competentieprofiel van de doelgroep en het maturiteitsniveau van de cursisten. Doelgroepanalyse laat ten tweede toe naar de verwachtingen en leerwensen van cursisten te peilen. Ten derde is een groepsanalyse voorafgaand aan de training een essentiële stap om tot een degelijke effectevaluatie te komen na de training (Maes & Sels, 1999). Pas als men zicht heeft op het niveau van kennis, vaardigheid of attitude voor de training ('nulmeting'), kan men zinvolle uitspraken doen over de bijdrage van de training.

Tabel 2 toont aan dat slechts een kleine minderheid van de bedrijven zich toelegt op doelgroepanalyse. Het surveyonderzoek leerde overigens dat slechts 21,3% van de vormingsbedrijven over een instrument voor de analyse van competenties en/of vormingsnoden van medewerkers beschikt.

De afwezigheid van doelgroepgerichte vormen van behoeftedetectie impliceert tevens dat bedrijfsopleidingen weinig gericht kunnen worden op specifieke risicogroepen binnen het bedrijf (in een poging om de 'employability' van deze groepen te stimuleren). Het is overigens opvallend hoe weinig bedrijven specifieke vormingsinspanningen leveren voor deze risicogroepen. Zo wijst tabel 1 uit dat er nauwelijks of geen aandacht is voor oudere werknemers, werknemers met een bedreigde job, laaggeschoolde groepen of etnische minoriteiten.

Tabel 2 Wordt in de onderneming een specifiek vormingsbeleid gevoerd voor specifieke werknemersgroepen? (in %) (n = 223 bedrijven)

	Ja	Neen
Specifieke aandacht voor gelijke kansen (man-vrouw)	5,8	94,2
Specifieke aandacht voor ongeschoolden - laaggeschoolden	8,5	91,5
Specifieke aandacht voor jonge werknemers	22,4	77,6
Specifieke aandacht voor etnische minoriteiten	0,0	100,0
Specifieke aandacht voor werknemers met een bedreigde job	6,7	93,3
Specifieke aandacht voor oudere werknemers	1,8	98,2

Verder statistisch onderzoek wees overigens uit dat bedrijven die wel aandacht besteden aan deze specifieke groepen niet significant meer aandacht vertonen voor een doelgroepgerichte detectie van de opleidingsbehoeften.

3.2 Leerdoelen bepalen

De behoeftedetectie is slechts één stap in het voortraject van een bedrijfsopleiding. Ze is veelal de basis voor een tweede stap, namelijk de formulering van algemene en specifieke leer- of opleidingsdoelen. Het specifiek programma van leerdoelen omvat de objectieven die men met behulp van het opleidingsprogramma wil realiseren. Deze leerdoelen werken als richtingwijzer.

Tabel 3 Mate waarin vormingsbedrijven aandacht besteden aan voorafgaand formuleren van leerdoelen, in % (n=183)

	Nooit	2	3	Occa- sioneel	5	6	Altijd	
Leerdoelen formu- leren	12,1	8,2	12,1	15,4	18,1	23,1	11,0	100,0
Evaluatiecriteria formuleren	18,0	20,2	16,4	16,9	13,7	9,3	5,5	100,0
Selectie evaluatie- instrument	36,1	22,4	12,0	10,4	8,7	7,1	3,3	100,0

Zowat de helft van de vormingsbedrijven besteedt aandacht aan het ontwerp van een programma met leerdoelen. Ook hier valt echter op dat deze bijzonder belangrijke stap in meer dan 40% van de bedrijven nooit of slechts sporadisch ingelast wordt. Indien geen concrete leerdoelen geformuleerd worden, kan de afstemming van de bedrijfsopleiding op de specifieke noden en behoeften van het bedrijf sterk ondermijnd worden. Uit verdere analyses bleek dat het hier voornamelijk gaat om bedrijven die intekenen op externe opleidingen of hun opleidingsbeleid uitbouwen rond zogenaamde 'standaardpakketten'.

Het formuleren van specifieke leerdoelen is vooral van belang met het oog op de evaluatie tijdens het natraject. Zonder een duidelijk overzicht van te realiseren doelen, is een gerichte evaluatie van de opleidingseffectiviteit onmogelijk. De evaluatiecriteria worden immers afgeleid uit de leerdoelen. In de meest optimale situatie wordt overigens ook het gehanteerde evaluatie-instrument gekozen in functie van de leerdoelen. Uit Tabel 3 kan echter afgeleid worden dat de bedrijven die leerdoelen vertalen in specifieke criteria voor de effectevaluatie een minderheid vormen. Bovendien is nauwelijks sprake van anticipatie op de meting van de effecten van opleiding.

3.3 Effecten evalueren

In de wetenschappelijke literatuur worden tal van oorzaken voor onderinvestering in bedrijfsopleidingen aangehaald (Streeck, 1992). Een belangrijke oorzaak betreft de moeilijkheid om het rendement en de effectiviteit van opleiding te bepalen. Dit meetprobleem stelt zich op meerdere niveaus. Vooreerst zijn er weinig accurate instrumenten voorhanden om het effect op het leervermogen of het gedrag van werknemers te bepalen. Nog moeilijker is de meting van de langetermijneffecten (bv. op teamprestaties). Deze onzekerheid over het rendement van bedrijfsopleiding werkt een minimalistische benadering van het opleidingsbeleid in de hand (Maes & Sels, 1999).

Effectevaluatie is nochtans bijzonder belangrijk. Dat blijkt uit de ruime waaier van functies die zulke evaluatie kan vervullen (Goldstein, 1993). De eerste en belangrijkste functie is ongetwijfeld deze van *feedback* van informatie aan de instructeurs. Deze terugkoppeling kan betrekking hebben op de mate waarin de leerdoelen gerealiseerd zijn of op de doeltreffendheid van de gehanteerde methodiek. Deze vorm van feedback speelt een essentiële rol in het proces van *kwaliteitscontrole* en *-verbetering* (Bramley, 1996). Niet enkel de instructeurs, maar ook de (interne) opdrachtgever heeft baat bij feedback op basis van evaluaties. Vooral feedback over de productiviteitseffecten van de opleiding is hier van belang (Van Sandick & Schaap-Neuteboom, 1993). Naast feedback is ook de reductie van de onzekerheid over de waarde van allerlei *certificaten* een belangrijke functie van evaluatie. Indien certificaten pas uitgereikt worden nadat via een accurate evaluatiemethodiek de toegevoegde waarde van de opleiding is aangetoond, komen zulke certificaten de transparantie van de arbeidsmarkt ten goede. Het certificaat wordt dan een bewijs van vakmanschap dat de werkgever belangrijke informatie bezorgt over de mate waarin kandidaat-werknemers aan de gestelde functie-eisen zullen tegemoet komen.

Evaluatie kan ook het *leerproces* van de cursisten stimuleren. Vooreerst is feedback een essentieel onderdeel van elk leerproces. Bovendien kan men, door de deelnemers bij de evaluatie te betrekken, bepaalde attitudes losweken die men precies door middel van het opleidingsprogramma wil bereiken. Als men bijvoorbeeld een test op het einde van de opleiding vooropstelt, zal de deelnemer het leerproces doorlopen met deze test in het achterhoofd. De organisatie van de test kan het leereffect bij de deelnemer versterken (cf. *Hawthorne-effect*; Hamblin, 1974). De pen van de evaluator is overigens een geducht wapen. Evaluatie straft intellectueel toerisme af (Bramley, 1996). Het wordt minder eenvoudig om op basis van een overvloedig met allerlei opleidingen gevuld curriculum naar hogere posities op te klimmen. Evaluatie verdient in die zin ook een sterke verankering in het beoordelings- en loopbaanbeleid.

3.3.1 Evaluatieniveaus

Volgens Kirkpatrick (1998) verschilt het onderwerp van evaluatie of het niveau waarop men evalueert al naargelang de fase waarin de evaluatie plaatsvindt. Tijdens de opleiding kan men evalueren op de niveaus van 'reacties' en 'leren'. Een evaluatie tijdens de uitvoering van de job, korte tijd na de opleiding situeert zich in zijn model op het niveau van het 'gedrag'. De evaluatie op langere termijn heeft vooral tot doel de effecten op de 'kwaliteit van de organisatie' te meten (bv. beheersbaarheid, productkwaliteit, levertijd, flexibiliteit, productiviteit). We vatten samen in onderstaande matrix.

Tabel 4 De componentenmatrix 'niveaus van evaluatie'

Tijdstip	Componenten	Beschrijving	Niveau
Tijdens opleiding	Beoordeling kwaliteit van de opleiding door de deelnemers	Appreciatie van de opleiding door de deelnemers	Reacties
	Feedback aan de deelnemers over hun 'leerproces'	Inzicht verschaffen in nut van opleiding en verloop leerprocessen	
	Metten van geboekte vooruitgang of verandering	Testen van opgedane kennis, vaardigheden en attitudes	Leren
	Feedback aan de instructeurs over gebruikte methodiek	Evaluatie van de wijze waarop kennis werd overgedragen	
Tijdens uitvoering van de job na de opleiding	Relevantie van de doelen van de opleiding	Nut van de opleidingsdoelen	Gedrag
	Metten van het gebruik van de opgedane kennis of technieken	Verandering van gedrag of aanpak na de opleiding	
	Retrospectieve feedback aan de instructeurs	Evaluatie van opleidingsmethode	
Effectiviteit van de organisatie	Metten van verandering in de resultaten van de organisatie	Geboekte vooruitgang op organisatieniveau	Resultaten

Een evaluatie tijdens de opleiding wordt veelal als formatief gecatalogeerd, terwijl de evaluatie in de overige fasen als summatief bestempeld wordt (Brinkerhoff, 1991; Mulder & de Grave, 1995). Een *formatieve* evaluatie kijkt eerder naar de verdienste van de opleiding. Een *summatieve* evaluatie analyseert in de eerste plaats de toegevoegde waarde van het programma.

3.3.2 Effectevaluatie in de praktijk

In tabel 5 wordt weergegeven in welke mate vormingsbedrijven inspanningen doen op het vlak van evaluatie op deze vier niveaus.

Tabel 5 Mate waarin vormingsbedrijven aandacht besteden aan effectevaluatie, in % (n=184)

	Nooit	2	3	Occa- sioneel	5	6	Altijd	
Reacties	9,8	6,0	5,4	16,3	16,8	26,6	19,0	100,0
Leren	33,9	27,3	9,8	14,2	8,2	3,8	2,7	100,0
Gedrag	15,8	19,7	23,0	15,3	11,5	10,9	3,8	100,0
Resultaten	14,8	18,9	17,3	19,9	15,8	8,4	4,9	100,0

Reacties

Op dit niveau wordt gemeten hoe de cursisten reageren op het opleidingsprogramma. Men meet in eerste instantie de tevredenheid van de participanten. Zeker voor de organisatoren van 'out-house' opleidingen is tevredenheid bij de deelnemers zeer belangrijk, tenminste als de opleider in de toekomst nog opdrachten wil verwerven. Ook voor interne trainingsprogramma's betekent een grote tevredenheid of appreciatie een extra stimulans.

Uit tabel 5 blijkt dat op dit eerste en meest eenvoudige reactieniveau van de tevredenheid, vrij frequent gemeten wordt. Slechts een minderheid van de bedrijven engageert zich nooit in deze vorm van feedback.

Leren

Een tweede niveau van evaluatie is dat van het leergedrag. 'Leren' kan men omschrijven als de mate waarin de attitudes van de deelnemers veranderen, hun kennis uitbreidt of hun vaardigheden vergroten ten gevolge van de opleiding. Evaluatie heeft op dit niveau als doel om de geboekte vooruitgang in kennis, vaardigheden of attitudes te meten. Evalueren staat hier gelijk aan 'testen'.

Evaluatie kan op dit niveau eveneens betrekking hebben op de methode die gebruikt werd om de kennis, vaardigheden en attitudes over te dragen. De oorzaken van tegenvallende leerresultaten zijn immers lang niet altijd (en veelal nooit alleen) cursistgerelateerd. Ook een slechte afstemming van de methodiek op het beginniveau van de doelgroep kan bijvoorbeeld aan de basis liggen. Evaluatie door middel van testen geeft instructeurs in die zin ook feedback over de opleidingsmethode en -inhoud.

Het is hoogst opmerkelijk dat op dit niveau van het leergedrag nauwelijks geëvalueerd wordt in vormingsbedrijven (tabel 5). Dit wil ook zeggen dat de meeste

bedrijven op het einde van het opleidingstraject *niet* op zoek gaan naar indicaties van vooruitgang bij de cursisten.

Gedrag

Een derde niveau van evalueren is dat van de gedragsverandering. Hier bestudeert men in hoofdzaak de verandering in gedrag die optreedt ten gevolge van de opleiding. Men meet met andere woorden vooral het gebruik (in de context van de job) van de kennis of vaardigheden die men tijdens de opleiding heeft opgedaan. Dit kan zowel op individueel als op teamniveau. Ook kan men hier zicht krijgen op de praktische relevantie of het nut van de opleidingsdoelen.

Tabel 5 duidt aan dat slechts een minderheid van de bedrijven frequent investeert in de meting van deze gedragseffecten. Relatief weinig bedrijven zoeken een goed beeld van het verschil dat gecreëerd wordt door een opleidingstraject. Het zicht op de transfer van het geleerde naar de beroepspraktijk wordt hierdoor vertroebeld. Hiermee valt overigens ook de belangrijkste feedback naar de instructeurs weg. Sommige methoden kunnen op het einde van de opleidings sessies weinig doeltreffend lijken terwijl ze na verloop van tijd in de uitvoering van de job toch vruchten blijken af te werpen. Of dit het geval is, kan echter niet nagegaan worden indien een evaluatie op gedragsniveau ontbreekt.

Hierbij is het van belang te onderstrepen dat, ook al zijn de reacties op een opleiding positief en ook al hebben de deelnemers geleerd van de opleiding (niveaus 1 en 2), dit lang nog geen garantie is voor een verandering in gedrag. Opdat goede reacties en een 'sprong' in kennis en vaardigheden ook zouden leiden tot veranderingen in de werksituatie, moet vooral de transfer van verworven competenties naar de werksituatie verzorgd worden. De kwaliteit van die transfer is in sterke mate afhankelijk van de ondersteuning die de deelnemer na de opleiding krijgt, vooral dan van zijn directe supervisor of pater (Kirkpatrick, 1998). Deze transfer is makkelijker te realiseren als de supervisors betrokken worden bij de ontwikkeling van het opleidingsprogramma. Uit een onderzoek van Bergenhegouwen (1997) komt naar voren dat de voornaamste knelpunten die een geringe effectiviteit van opleidingen verklaren, zich precies op dit terrein bevinden: directe chefs die eerder ontmoedigend werken, die zelf onvoldoende een voorbeeldfunctie opnemen, of te weinig begeleiden.

Resultaten

Een laatste evaluatieniveau is dat van de resultaten. Onder resultaten begrijpen we bijvoorbeeld een verhoging van de productiviteit, een lager uitvalpercentage, een verbetering van de productkwaliteit, een verlaging van het aantal klachten, minder ernstige ongevallen, een verhoging van de functionele flexibiliteit, een hogere omzet, etc. Evaluatie van de resultaten meet dus de geboekte vooruitgang op

organisatieniveau. Uit tabel 5 blijkt dat ook hier slechts een minderheid van de bedrijven consequent op zoek gaat naar resultaten.

4. Wat bepaalt de kwaliteitszorg bij bedrijfsopleiding?

In wat volgt stellen we ons de vraag welk type bedrijven wel de nodige zorg besteed aan het voortraject (doelbepaling, behoefte detectie) en het natraject (evaluatie van opleidingseffecten). We maken daartoe gebruik van twee factoren. Een eerste factor meet de inspanning die een bedrijf levert op het domein van voorafgaande behoefte detectie. Een tweede factor meet de inspanning op het vlak van effectevaluatie na de opleiding. Deze twee factoren zijn het resultaat van een factoranalyse (varimax method) op basis van de in volgende tabel opgenomen items.

Tabel 6 Resultaten factoranalyse items met betrekking tot behoefte detectie en evaluatie (n=179 bedrijven die investeren in opleiding)

	Factor-lading	
	Detectie	Evaluatie
De detectie van opleidingsbehoeften steunt in dit bedrijf op een gedetailleerde analyse van organisatiedoelen en te verwachten organisatieontwikkelingen	.839	
De detectie van opleidingsbehoeften steunt in dit bedrijf op een gedetailleerde analyse van benodigde kennis, vaardigheden en attitudes voor het uitvoeren van een taak	.798	
Om de opleiding volledig te kunnen afstemmen op de specifieke kenmerken van de doelgroep, wordt deze doelgroep grondig gescreend naar leerbehoeften, motivatie en groepscultuur	.703	
Voorafgaand aan de eigenlijke opleiding worden criteria vastgesteld aan de hand waarvan men de effectiviteit van de opleiding later zal evalueren		.548
Voorafgaand aan de eigenlijke opleiding wordt een instrument geselecteerd waarmee later de effectiviteit van de opleiding zal worden nagegaan		.574
Na afloop van de opleiding nemen we bij de deelnemers testen af om na te gaan of de nieuwe competenties verworven zijn		.762
Er wordt nagegaan of er verschillen bestaan tussen de wijze van taakuitvoering voor en na het volgen van de opleiding		.797
We gaan na hoe de resultaten geëvalueerd zijn na afloop van de opleidingsinitiatieven		.743
Reliability analysis (Cronbachs alpha)	.7464	.7794

De eerste drie uitspraken laden alle sterk op één en dezelfde factor. Dit blijkt uit de factorlading. Het gaat hier om de drie centrale uitspraken in verband met de organisatie van voorafgaande behoefte detectie. De tienpuntenschaal die op die basis

geconstrueerd werd,⁴ is betrouwbaar (Cronbachs alpha = .7464). Deze tienpuntschaal laat toe om de inspanningen die bedrijven doen in voorafgaande behoefte-detectie in één score weer te geven. Een hoge score op deze schaal wijst erop dat een bedrijf zijn bedrijfsopleidingen veelal steunt op een voorafgaande behoefte-detectie. De gemiddelde score op deze tienpuntschaal is 4.37 (s.d. 2.26), wat er op wijst dat deze inspanningen in voorafgaande behoefte-detectie gemiddeld genomen erg beperkt zijn.

De overige vijf uitspraken laden eveneens sterk op één factor. Het betreft hier uitspraken in verband met de organisatie van evaluatie van de effecten van opleiding. De tienpuntschaal die op basis van de scores op deze vijf uitspraken geconstrueerd werd, is eveneens betrouwbaar (Cronbachs alpha = .7794). Deze tienpuntschaal laat toe om de inspanningen die bedrijven doen op het vlak van effectevaluatie in één score weer te geven. Een hoge score op deze schaal wijst erop dat een bedrijf veelal evaluaties organiseert na een bedrijfsopleiding en deze ook steunt op voorafgaand ontworpen evaluatie-instrumenten. De gemiddelde score op deze tienpuntschaal is 3.54 (s.d. 2.10), wat aangeeft dat het met evaluaties na opleidingen nog magerder gesteld is dan met behoefte-detectie voorafgaand aan de opleiding.

4.1 Detectie, evaluatie en 'good practices' inzake personeelsmanagement

Vooreerst gaan we na of de inspanningen op het vlak van behoefte-detectie en evaluatie van opleidingseffecten systematisch samenhangen met bepaalde kenmerken van het personeelsbeleid in ondernemingen. Daartoe vergelijken we in volgende tabel de gemiddelde scores voor de inspanningen op het vlak van detectie en evaluatie (op de 10-puntschaal) van bedrijven die een bepaalde personeelspraktijk hanteren en bedrijven die dat niet doen. We geven een voorbeeld dat een correcte lezing van de tabel kan vergemakkelijken. Uit de tabel blijkt dat bedrijven die aan personeelsplanning op middellange of lange termijn doen (score 'ja'), gemiddeld 5,17/10 scoren op de schaal 'behoefte-detectie'. Bedrijven die geen tijd inruimen voor deze vorm van personeelsplanning (score 'neen') scoren gemiddeld 3,74/10.

⁴ De omrekening naar de tienpuntschaal gebeurt op basis van volgende formule: $F = ((s-v) / (v*w-v)) * 10$. Daarbij geldt dat F = de nieuwe waarde; s = de som van de oude waarden (met name van de zes samengevoegde items); v = het aantal variabelen (in dit voorbeeld 6); w = het aantal waarden; v*w = de maximale waarde die s kan aannemen (in dit voorbeeld 6*4 = 24).

Tabel 7 Personeelsbeleid en inspanningen op het vlak van detectie en evaluatie (n=173)

	Detectie			Evaluatie		
	Ja	Neen	Sign.	Ja	Neen	Sign.
Personeelsplanning op middel-lange/lange termijn	5,17	3,74	***	4,42	2,91	***
Gebruik van functiewaarderings- en functieclassificatie-instrument (loon-bepaling)	4,82	3,64	***	3,87	3,10	*
Gebruik van functieanalyse bij bepaling van vereiste opleidingsniveau	4,57	3,74	*	3,78	2,73	**
Regelmatige functioneringsgesprekken (als verbeteringsinstrument)	4,98	3,46	***	4,02	2,66	***
Regelmatige prestatiebeoordelingen (als beheersinstrument)	4,94	3,36	***	4,01	2,69	***
Inventarisatie talenten, vaardigheden, behoeften in kader van loopbaanbeleid	5,51	3,79	***	4,56	3,02	***
Toepassing competentiebeloning ('als je meer leert, verdien je meer')	4,99	4,21	*	4,51	3,25	***
Informatieverspreiding via nieuwsbrief of personeelsblad	5,06	4,05	**	4,21	3,36	*

* p<0.05,** p<0.01,*** p<0.001 (resultaten van Independent Samples T-Test)

De in de tabel aangehaalde personeelspraktijken zijn alle aspecten van wat doorgaans als 'degelijk human resource management' aangeduid wordt. Zo komen de aangehaalde praktijken voor in 'good practice' handleidingen zoals die van Beer e.a. (1984) en Pfeffer (1996) en hebben ook Ichniowski e.a. (1997) en Huselid (1995) aangetoond dat deze praktijken (in onderlinge samenhang) wel degelijk een verschil maken in termen van productiviteitsgroei en andere performantie-indicatoren.

Uit de resultaten komt één constante naar voren. Bedrijven die zich op domeinen zoals werving, personeelsplanning, beloning, beoordeling en informatievoorziening sterk geprofessionaliseerd hebben en meer geformaliseerde 'good practices' hebben uitgebouwd, vertonen ook meer zorg voor een stapsgewijze uitbouw van hun opleidingsprogramma's. Of omgekeerd geformuleerd: bedrijven die de nodige zorg besteden aan een integrale benadering van de opleidingscyclus, houden zich ook op andere domeinen van het personeelsmanagement aan 'goede praktijken'. Op twee opvallende bevindingen uit de tabel gaan we nog kort in.

- Bedrijven die één of andere vorm van competentiebeloning of skill-based pay toepassen, hebben beduidend meer aandacht voor de evaluatie van de opleidingseffecten. Dit is niet zo verrassend. Vermoedelijk willen bedrijven het volgen van extra opleidingen pas financieel belonen, indien vrij hard kan aangetoond worden dat deze opleiding ook tot een hogere 'waarde' van de betreffende werknemer heeft geleid. Dit vereist een gedetailleerde analyse van de effecten op het leer- en/of arbeidsgedrag.

- Bedrijven die periodiek tijd vrij maken voor beoordelingsgesprekken of evaluaties van het functioneren of de prestaties, scoren beduidend hoger op het vlak van inspanningen inzake behoefte detectie. Ook dit is weinig verrassend. Vooral functioneringsgesprekken worden idealiter gehanteerd als een informatiebron omtrent opleidingsbehoeften en kunnen in die zin structureel verankerd worden in het opleidingsbehoefteonderzoek, vooral dan in de betekenis van doelgroepgerichte behoefte detectie. Evenwichtig uitgebouwde functioneringsgesprekken kunnen overigens de afhankelijkheid van andere opleidingsbehoefteonderzoeken sterk verlagen.

Kort samengevat kunnen we stellen dat bedrijven die ook op andere domeinen uitblinken door 'good practices' inzake personeelsmanagement, meer aandacht hebben voor een gedegen voorbereiding van opleidingstrajecten en een meer grondige evaluatie van de effecten van opleidingen.

4.2 Detectie, evaluatie en nieuwe arbeidsvormen

In volgende correlatiematrix gaan we na in welke mate de inspanningen op het vlak van behoefte detectie en effectevaluatie samengaan met bepaalde keuzes inzake arbeidsorganisatie. Wat opvalt in dit overzicht is dat het frequent gebruik van kwaliteitskringen, roulatiesystemen en vormen van semi-autonoom teamwork ook duidelijk correleert met een sterke aandacht voor behoefte detectie bij de uitbouw van de opleidingscyclus. Het gaat hier om nieuwe overlegvormen (kwaliteitskringen), personeelsallocatiepatronen (roulatie) en arbeidssystemen (teamwork) die met elkaar gemeen hebben dat ze vaak leiden tot een groter beroep op de competenties van werknemers, gepaard kunnen gaan met een verbreding van de inzetbaarheid van werknemers (horizontaal bij rotatie, verticaal door integratie van regelverantwoordelijkheid bij de uitbouw van teams en kwaliteitskringen). Een regelmatig opleidingsbehoefteonderzoek is dan voor een organisatie een vorm van risicowerend gedrag. Het geeft de organisatie meer zekerheid over de vraag of uitvoerende werknemers wel voldoende gewapend zijn om vormen van 'self-management' tot een goed einde te brengen.

Tabel 8 Arbeidsorganisatie en inspanningen op het vlak van detectie en evaluatie (n=177).
Correlatiematrix op basis van Pearson Correlation

	1	2	3	4	5
Inspanning behoefte detectie	1.00				
Inspanning evaluatie	.470***	1.000			
Gebruik kwaliteitskringen	.399***	.322***	1.000		
Frequente roulatie	.205**	.226**	.140*	1.000	
Semi-autonome teams	.222**	.029	.288***	.058	1.000

* p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001

De resultaten van volgende tabel liggen in dezelfde lijn. Uit dit overzicht kan afgeleid worden dat de aandacht voor behoeftedetectie hoger is in die bedrijven die product- en procesinnovaties hebben doorgevoerd die geleid hebben tot meer zelfstandigheid bij de organisatie van het werk, meer technisch inzicht, meer verantwoordelijkheid voor kwaliteitscontrole en meer probleemoplossend vermogen. De correlaties van deze veranderingen met de inspanningen op het vlak van effectevaluatie zijn echter niet significant.

Tabel 9 Proces- en productinnovatie en inspanningen op het vlak van detectie en evaluatie (n=177)

	Detectie			Evaluatie		
	Ja	Neen	Sign.	Ja	Neen	Sign.
Product- en procesinnovatie eisen meer zelfstandigheid bij organisatie van het werk	5,13	4,23	**	3,85	3,49	-
Product- en procesinnovatie eisen meer technisch inzicht	4,97	4,04	*	3,85	3,38	-
Product- en procesinnovatie eisen meer verantwoordelijkheid voor kwaliteitscontrole	5,00	4,01	**	3,87	3,35	-
Product- en procesinnovatie eisen meer probleemoplossend vermogen	4,86	4,15	*	3,58	3,56	-

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ (resultaten van Independent Samples T-Test)

4.3 Detectie en evaluatie als aspecten van geformaliseerd opleidingsbeleid

Een andere vraag die we ons in dit verband kunnen stellen, is of een sterke uitbouw en formalisering van het bedrijfsopleidingsbeleid gepaard gaan met een grotere aandacht voor het voor- en natraject van bedrijfsopleidingen. Dit blijkt inderdaad zo te zijn.

Tabel 10 Formalisering van het opleidingsbeleid en de inspanningen op het vlak van detectie en evaluatie (n=175)

	Detectie			Evaluatie		
	Ja	Neen	Sign.	Ja	Neen	Sign.
Aanwezigheid budget voor bedrijfsopleiding	5,20	3,87	***	3,79	3,39	-
Aanwezigheid opleidingsplan	5,25	4,01	***	4,45	3,12	***
Aanwezigheid intern vormingscentrum	5,62	4,14	***	4,39	3,36	**
Afzonderlijke afdeling personeelsbeleid	4,87	3,79	***	3,72	3,34	-
Instrument voor competentieanalyse	6,32	3,91	***	4,63	3,15	***
Gesprekken voor detectie opleidingsnoden	5,25	2,92	***	4,09	2,44	***

p<0.05;** p<0.01;*** p<0.001 (resultaten van Independent Samples T-Test)

In bedrijven die een afzonderlijk budget uitgewerkt hebben voor bedrijfsopleiding, in organisaties die een opleidingsplan hebben opgesteld, in bedrijven die een afzonderlijk intern vormingscentrum en/of een aparte afdeling personeelsbeleid hebben opgezet, tekenen we telkens significant hogere inspanningen op het vlak van opleidingsbehoefteonderzoek op. Hetzelfde geldt - maar dit is een vrij vanzelfsprekend resultaat - voor bedrijven die formele instrumenten voor competentieanalyse hebben uitgewerkt en tijd uittrekken voor gesprekken, gericht op de detectie van opleidingsnoden.

Wat opvalt is dat de uitwerking van een opleidingsplan gepaard gaat met beduidend hogere scores, zowel op het vlak van de inspanningen in behoeftedetectie als wat de zorg voor effectevaluatie aangaat. Ook dat is niet zo verwonderlijk. In de meeste modellen voor de opbouw van opleidingsplannen worden organisaties precies 'gedwongen' om voldoende aandacht te hebben voor alle stappen van een opleidingscyclus en wordt er met name op gewezen dat voorafgaande detectie en afsluitende evaluatie de transfer van het geleerde naar de werkpraktijk ten goede komen. In die zin kan de opbouw van zo'n opleidingsplan gezien worden als een nuttige investering om de interne consistentie van de volledige opleidingscyclus te bewaken (Schulting, 1989).

Verder valt op dat bedrijven die hun bedrijfsopleidingen externaliseren significant minder inspanningen leveren op het vlak van de detectie van opleidingsbehoeften en de evaluatie van opleidingseffecten. Dit is een opmerkelijk resultaat. Wat de behoeftedetectie betreft, kan dit er op wijzen dat met de opleiding ook het opleidingsbehoefteonderzoek wordt uitbesteed. Dat externalisering van opleidingen ook gepaard gaat met een beduidend geringere aandacht voor effectevaluatie, stemt tot nadenken. Normaliter is precies in deze situatie effectmeting uiterst belangrijk, omdat met de effectmeting tevens de kwaliteit van de ingekochte dienst beoordeeld kan worden (en bijgevolg de vraag beantwoord kan worden of de prijs voor deze externe opleiding in verhouding staat tot de opbrengsten).

Tabel 11 Externalisering van opleidingsinspanningen en de aandacht voor het voor- en het natraject (n=175)

	Detectie			Evaluatie		
	Neen	Ja	Sign.	Neen	Ja	Sign.
Volledige externalisering opleidingsbeleid	4,64	2,83	***	3,71	2,35	**

p<0.05,** p<0.01,*** p<0.001 (resultaten van Independent Samples T-Test)

Een laatste vraag die we in deze context proberen te beantwoorden, is of er een correlatie bestaat tussen het niveau van de opleidingsinspanningen, de spreiding van deze inspanningen over diverse werknemersgroepen en de aandacht voor het voor- en het natraject van de opleidingscyclus.

Tabel 12 Formalisering van het opleidingsbeleid en de inspanningen op het vlak van detectie en evaluatie (n=175)

	1	2	3	4	5	6
Inspanning behoefte detectie	1.00					
Inspanning evaluatie	.470***	1.000				
Opleidingskost/loonkost	.138	.170*	1.000			
Aandeel management in opl.	.213**	.018	.243***	1.000		
Aandeel bedienden in opl.	-.088	.030	.362***	.526***	1.000	
Aandeel arbeiders in opl.	.118	.233**	.033	.276***	.242***	1.000

p<0.05,** p<0.01,*** p<0.001

Wat opvalt is dat de samenhang tussen behoefte detectie, effectevaluatie en relatieve opleidingsinspanning (opleidingskosten/loonkosten) zeer zwak is. Zo blijkt er geen significante correlatie te bestaan tussen het niveau van investering in opleiding (uitgedrukt als percentage van de totale loonkost) enerzijds en de inspanningen die geleverd worden op het vlak van behoefte detectie. Er bestaat een significante samenhang tussen de totale opleidingsinvestering en de aandacht voor effectevaluatie. Mogelijk speelt hierbij mee dat naarmate bedrijven meer investeren in opleiding, ze ook een betere controle wensen op de 'return on investment'. Ook deze relatie is echter zwak. Een hoog niveau van opleidingsinvestering is in die zin vooral een indicatie van een ruime kwantiteit aan opleidingen, maar is zeker nog geen indicatie van een grotere zorg voor de kwaliteit van opleidingstrajecten. Het is dus niet omdat een bedrijf veel investeert in opleiding, het ook de kwaliteit van de opleidingscyclus beter bewaakt.

Opmerkelijk is verder dat vooral de bedrijven die veel managers en kaderleden in opleiding sturen aandacht hebben voor de behoefte detectie. Hiervoor zijn meerdere verklaringen denkbaar. Een eerste verklaring hangt samen met het feit dat opleidingen op dit niveau heel vaak 'op maat' worden uitgewerkt. Het gaat

om individuele opleidingstrajecten, en dit vergt ook een ruimere aandacht voor individuele behoeftedetectie. Ten tweede worden instrumenten die gehanteerd kunnen worden voor een screening van de opleidingsbehoeften - denk hier vooral aan development centers, functioneringsgesprekken en vormen van individuele loopbaancounseling - vaak uitsluitend als een tool in het kader van management development worden gehanteerd.

In contrast hiermee staat een tweede bevinding, namelijk dat vooral bedrijven die meer arbeiders in opleiding sturen actiever zijn op het domein van de evaluatie van opleidingseffecten. Dit wordt overigens bevestigd door een tweede analyse, waaruit blijkt dat er een significante en zelfs erg sterke correlatie is tussen het aandeel van de opleidingsinvesteringen dat naar arbeiders gaat en de inspanningen die bedrijven leveren op het vlak van evaluatie. Een eerste mogelijke verklaring hiervoor is dat arbeidersopleidingen zich veelal beter lenen voor evaluatie. Het gaat veelal om eerder technische opleidingen, waarbij een verandering in gedrag na de opleiding makkelijker observeerbaar is. Een tweede mogelijke verklaring schuilt in het vaak meer gestandaardiseerde karakter van deze opleidingen. Dit laat toe om één evaluatie-instrument te ontwikkelen dat op identieke wijze gebruikt kan worden telkens een arbeider de standaardopleiding doorloopt. De ontwikkelingskost van het evaluatie-instrument valt hierdoor mogelijk lager uit. Een derde verklaring zou er kunnen in schuilen dat bedrijven een sterker risicomijdend gedrag vertonen op het niveau van arbeidersopleidingen. Mogelijk zijn bedrijven maar bereid om te investeren in opleidingen voor arbeiders als ze tevens verzekerd zijn van de positieve effecten. Dit risicomijdend gedrag kan ook samenhangen met het grotere 'korte termijn' afbreukrisico in veel arbeidersjobs. Een slecht opgeleide arbeider die aan een dure machine ingezet wordt, kan een kost opleveren die vele malen hoger is dan deze van een uitgebreide evaluatie.

5. Kwaliteit en kwantiteit van de opleidingsinspanning

Is er een relatie tussen het niveau van financiële investering in bedrijfsopleiding en de kwaliteit van opleidingstrajecten? Dit is de belangrijkste onderzoeksvraag van deze bijdrage. We zoeken naar het antwoord met behulp van twee regressiemodellen: één model dat verschillen in zorg voor het voortraject verklaart; een tweede model dat de variatie in aandacht voor effectevaluatie verduidelijkt. Beide afhankelijke variabelen zijn samengesteld op basis van de factoranalyse (varimax method) die eerder werd toegelicht.

In volgende tabel geven we met behulp van een eenvoudige correlatiematrix de relatie tussen de twee kwalitatieve en de kwantitatieve indicator van de opleidingsinspanningen weer.

Tabel 13 Correlaties met opleidingsinvestering als % van de loonkost (n=181). Pearson

	1	2	3
Inspanning behoeftedetectie	1.00		
Inspanning evaluatie	.470***	1.000	
Opleidingsinvestering als % van loonkost	.138	.154	1.000

*** p<0.001

Uit deze eenvoudige analyse blijkt dat de samenhang tussen behoeftedetectie, effectevaluatie en de opleidingsinvestering (uitgedrukt als % van de loonkost) weliswaar positief is, maar tevens zwak en statistisch niet significant. Dit geeft al aan dat een hoog niveau van opleidingsinvestering weliswaar een indicatie is van de omvang van de opleidingsinspanning, maar daarmee nog niet van de kwaliteit van deze inspanningen.

Deze relaties zijn op meer diepgaande wijze met behulp van regressieanalyse getoetst. In geen enkel van de getoetste modellen werd een significante impact vastgesteld van de omvang van de opleidingsinvestering op de inspanning in behoeftedetectie en effectevaluatie. Daarom hebben we ervoor geopteerd een meer uitgebreid model weer te geven, dat toelaat om aan te tonen in welk type opleidings- en ontwikkelingsbeleid de opleidingscyclus wel gedijt. De analyses zijn in stappen opgebouwd, waarbij telkens een indicatie wordt gegeven van de supplementaire verklarende kracht van elke stap. De parameterwaarden die in de tabel opgenomen zijn, stammen echter uit een analyse waarin alle vermelde variabelen samen zijn opgenomen.

Het model met de inspanning in behoeftedetectie als afhankelijke variabele, verklaart 37,7% van de totale variantie. Het tweede model, met de inspanningen op het vlak van effectevaluatie als afhankelijke variabele, verklaart 37,9% van de variantie. In stap 1 van beide regressieanalyses werd de bedrijfsgrootte als controlevariabele ingevoerd. Deze variabele heeft (*ceteris paribus*) geen significante invloed op de inspanningen inzake behoeftedetectie en effectevaluatie (overigens ook niet in een eenvoudige correlatiematrix).

Tabel 14 Resultaten regressieanalyse (n=164 bedrijven)

	Inspanning behoeftedetectie		Inspanning effectevaluatie	
	Niet gestand.	Gestandaard.	Niet gestand.	Gestandaard.
Intercept	2.637***	0	3.592***	0
<i>Stap 1</i>				
Aantal werknemers	-0.00054	-.061	-0.0008	-0.036
(Aantal werknemers) ²	0.0000034	.067	0.000007	0.031
R ² (Adj. R ²)	.022 (.008)		.006 (-.016)	
<i>Stap 2</i>				
Totale opleidingskost als % van de totale loonkost	0.011	.140	-0.046	0.036
Aandeel opleidingskost dat naar directie/kader gaat	0.023***	.221		
Aandeel opleidingskost dat naar arbeiders gaat			0.018***	0.254
R ² (Adj. R ²)	.097 (.071)		.100 (.067)	
ΔR ²	+0.075		+0.094	
<i>Stap 3</i>				
Uitbouw interne arbeidsmarkt	0.135**	0.197	0.008	.010
R ² (Adj. R ²)	.153 (.121)		.100 (.065)	
ΔR ²	+0.056		+0.000	
<i>Stap 4</i>				
Enkel investering in externe opleidingen	-1.359**	-.195	-0.931*	-0.118
Enkel investering in werkplekopleiding	-1.614*	-.159	0.762	0.080
R ² (Adj. R ²)	.229 (.178)		.128 (.082)	
ΔR ²	+0.076		+0.028	
<i>Stap 5</i>				
Interne vormingsdienst	1.306***	.221	0.643	0.124
Uitgewerkt opleidingsplan	0.950**	.205	0.915**	0.204
R ² (Adj. R ²)	.305 (.242)		.216 (.163)	
ΔR ²	+0.086		+0.088	
<i>Stap 6</i>				
Regelmatige prestatie- en functioneringsbeoordelingen	0.768*	0.160	0.671*	0.154
Inventarisatie competenties i.f.v. loopbaanmanagement	0.886**	0.190	0.890***	0.210
Competentiebeloning			1.221***	0.265
R ² (Adj. R ²)	.377 (.316)		.379 (.316)	
ΔR ²	+0.072		+0.163	

* p<0.05;** p<0.01;*** p<0.001

Meer is niet altijd beter

In een tweede stap werden twee kwantitatieve indicatoren opgenomen, één voor de totale opleidingsinspanning (de opleidingsinvestering als percentage van de totale loonkost) en één voor de spreiding van die inspanning (het percentage van

de opleidingsinvesteringen dat aan opleidingen voor directie en kaderleden resp. arbeiders wordt besteed).

Deze stap bevestigt de resultaten van de correlatieanalyse. De omvang van de opleidingsinvestering heeft geen predictieve waarde voor de mate waarin de opleidingscyclus stapsgewijs en integraal gevolgd wordt. De bedrijven die meer investeren in opleiding zijn niet noodzakelijk bedrijven die meer zorg besteden aan de kwaliteit van de opleidingscyclus. Dit onderstreept de relatieve en partiële waarde van het investeringsniveau als indicator van de opleidingsinspanning.

Dit gebrek aan samenhang kan inhoudelijk verklaard worden. Een goed uitgebouwd opleidingstraject start immers bij de signalering van een probleem. In een eerste stap van de opleidingscyclus moet nagegaan worden of het vastgestelde of verwachte probleem een opleidingsprobleem is. Een probleem is maar een opleidingsprobleem als aangetoond kan worden dat het verband houdt met een tekort aan kennis, vaardigheden of attitudes (en niet met bv. een weinig effectieve leiderschapsstijl, een slecht uitgebalanceerde productielijn, etc.). Hoe meer aandacht besteed wordt aan het voortraject (toetsing opleidingsnut, behoeftedetectie), hoe groter de kans is dat de opleidingsinspanning beperkt zal worden tot de oplossing van reële opleidingsproblemen. In die zin hoeft een lager niveau van investering in opleiding niet noodzakelijk een gevolg te zijn van een gebrek aan opleidingsgezindheid. Het kan ook een teken zijn van effectief opleidingsmanagement, waarbij voldoende aandacht gaat naar screening van potentiële opleidingsproblemen.

Een soortgelijke redenering geldt voor de invloed van effectevaluatie. Hoe meer aandacht naar de evaluatie van effecten gaat, hoe meer een bedrijf in staat zal zijn effectieve van minder effectieve opleidingen te scheiden. Dit kan resulteren in een globaal lager investeringsniveau, maar tegelijk in een gemiddeld hogere effectiviteit van de opleidingsinspanning. Het kaf wordt van het koren gescheiden.

Detectie aan de top, evaluatie aan de basis

De tweede kwantitatieve variabele die in de tweede stap van de regressieanalyse geïntroduceerd is, betreft de spreiding van de opleidingsinvesteringen over de diverse hiërarchische lagen. Uit de analyse leren we dat, ondanks het gebrek aan invloed van het investeringsniveau, de wijze waarop deze investeringen verdeeld worden over diverse personeelscategorieën wel degelijk een impact heeft op de zorg voor het voor- en natraject.

Hoe groter het aandeel van de investering is dat naar opleiding van management en kaderleden gaat, hoe meer inspanningen geleverd worden op het vlak van opleidingsbehoefteonderzoek. Een eerste verklaring hangt samen met het feit dat opleidingen op dit niveau heel vaak 'op maat' worden uitgewerkt. Het gaat vaak om individuele trajecten, wat vooral de doelgroepanalyse aan belang doet winnen. Ten tweede worden instrumenten die bruikbaar zijn voor de screening van opleidingsbehoeften (development centers, loopbaancounseling, functione-

ringsgesprekken) vaak uitsluitend als een tool in het kader van management development gehanteerd.

In contrast hiermee staat het resultaat van de tweede regressieanalyse. Deze leert dat er een sterke relatie is tussen het aandeel van de investering dat naar arbeiders gaat en de inspanningen die bedrijven leveren op het vlak van effectevaluatie. Een eerste verklaring hiervoor is dat arbeidersopleidingen zich veelal beter lenen voor evaluatie. Het gaat vaak om technische opleiding, waarbij gedragsverandering na opleiding makkelijker observeerbaar is. Een tweede verklaring schuilt in het vaak meer gestandaardiseerde karakter van deze opleidingen. Dit laat toe om één evaluatie-instrument te ontwikkelen dat op identieke wijze gebruikt kan worden telkens een arbeider de standaardopleiding doorloopt. De ontwikkelingskost van het evaluatie-instrument valt hierdoor lager uit. Een derde verklaring wijst op een sterker risicomijdend gedrag op het niveau van arbeidersopleidingen. Mogelijk zijn bedrijven maar bereid om te investeren in opleidingen voor arbeiders als ze tevens verzekerd zijn van de 'bewezen' effecten. Dit risicomijdend gedrag kan ook samenhangen met het grotere 'korte termijn'-afbreukrisico in veel arbeidersjobs. Een slecht opgeleide arbeider die aan een dure machine ingezet wordt, kan een kost opleveren die vele malen hoger is dan deze van een uitgebreide evaluatie.

Interne arbeidsmarkten en de opleidingscyclus

Opmerkelijk is de bijdrage die in stap 3 wordt geleverd. Daar wordt aangetoond dat, wanneer het investeringsniveau onder controle wordt gehouden, bedrijven die een gesloten interne arbeidsmarkt nastreven, meer aandacht besteden aan het voortraject van bedrijfsopleidingen. Interne arbeidsmarkten zijn stelsels van arbeidsplaatsen waarvoor geldt dat voor de opvulling van vacatures interne doorstroming belangrijker is dan externe werving en dat bijgevolg de beloningsverhoudingen tussen de functies aan directe prijsconcurrentie door buitenstaanders zijn onttrokken (Glebbeek, 1993). In dit onderzoek werd de geslotenheid van interne markten afgemeten aan de mate waarin voorrang gegeven wordt aan interne doorstroming.⁵

Interne arbeidsmarkten kunnen bijdragen tot een beheerste en begeleide kwalificatieontwikkeling (Pinfield, 1995). In hiërarchisch lagere functies leren medewerkers de noodzakelijke vaardigheden. Ze worden zo voorbereid op het vervullen van hogere functies. Opleidingsbeleid en promotiebeleid worden klassiek gezien als de twee pijlers van een interne arbeidsmarkt. Uit de regressie blijkt dat bedrijven die bij vacatures hogerop de loopbaanladder systematisch voorrang geven aan interne kandidaten, significant meer aandacht besteden aan behoefte-

⁵ Factoranalyse op basis van drie items: 'op hogere functieniveaus opteren we vaker voor interne dan externe werving', 'voor leidinggevende functies worden overwegend interne kandidaten gezocht', 'op lagere functieniveaus verkiezen we interne werving boven externe werving'.

detectie. Dit resultaat is niet zo verwonderlijk. Op een interne markt moet een opleidingsbehoefteonderzoek er immers garant voor staan dat interne kandidaten voldoende gewapend zijn om promoties naar hogere jobs in de hiërarchie te overbruggen en 'Peter principles' te vermijden. Het behoefteonderzoek (gekoppeld aan initiatieven inzake opleiding en management development) vervult hierbij deels de rol die selectie en initiële opleiding bij externe werving vervullen. De behoefte-detectie is op een interne arbeidsmarkt het screeningsinstrument dat er garant moet voor staan dat het verkeer op de interne markt vlot verloopt.

Uit andere analyses blijkt dat bedrijven met een gesloten interne arbeidsmarkt niet significant meer investeren in opleiding (Forrier e.a., 2000). Hiervoor zijn meerdere verklaringen mogelijk. Extern aanwerven gaat vaak gepaard met opleiding van de nieuwkomers. Bedrijven met een interne arbeidsmarkt werven ook extern aan, maar dan vaker op een lager niveau. Voor lagere functieniveaus is vaak minder opleiding nodig. De hogere functies worden veelal intern opgevuld. De 'vervangers' op deze niveaus zijn dan al langer vertrouwd met het bedrijf waardoor ze vaak al voorbereid zijn om die functie uit te oefenen. Bovendien beschikken ze over meer bedrijfskennis. Dit zijn enkele redenen waarom interne opvulling van vacatures kan gepaard gaan met een lagere opleidingskost dan wanneer direct een externe nieuwkomer wordt gepiloteerd op de vacante, hogere functie. Bovendien bouwen bedrijven met een interne arbeidsmarkt op langere termijn een gekwalificeerd personeelsbestand op. Door voortdurend te werken aan een gekwalificeerd personeelsbestand kunnen ze de kost over een langere periode spreiden. Bovendien kan de interne markt deze bedrijven ervoor behoe-den dat de opgebouwde kennis verloren gaat. Bedrijven met een gesloten interne arbeidsmarkt hebben bijgevolg meer kans om van het rendement van hun investering te genieten.

Opvallend in de hier voorgelegde regressieanalyse is dat, als gecontroleerd wordt voor de omvang van de investering in opleiding, bedrijven met een interne arbeidsmarkt significant meer aandacht besteden aan het voortraject van de opleidingscyclus. Deze combinatie van bevindingen sterkt het vermoeden dat het rendement van de investeringen in bedrijfsopleiding hoger ligt in bedrijven met een interne arbeidsmarkt (Cappelli, 1995). Als we de 'kostprijs' van de opleidingen namelijk constant veronderstellen, zien we dat in bedrijven met een relatief gesloten interne markt toch 'met hetzelfde geld' meer zorg besteed wordt aan de diverse stappen van de opleidingscyclus.

Intern/extern, on/off the job

De vorige stappen hadden vooral betrekking op de relatie tussen de kwantiteit en de kwaliteit van opleidingsinspanningen. In de volgende stappen van de regressie worden enkele supplementaire factoren aangebracht die een invloed hebben op de volledigheid van de opleidingscyclus.

In de vierde stap wordt nagegaan of (bij een gegeven investeringsniveau) de aandacht voor het voor- en het natraject verschilt naargelang de aard van de opleiding. Bedrijven die opleidingsprocessen volledig externaliseren, hebben significant minder aandacht voor de opleidingscyclus dan bedrijven die (onder meer) zelf formele interne opleiding uitbouwen. Wat het voortraject betreft, kan dit er op wijzen dat met de opleiding ook het behoefteonderzoek wordt uitbesteed. Dat externalisering ook gepaard gaat met een beduidend geringere aandacht voor effectevaluatie, stemt tot nadenken. Bij externalisering is effectmeting juist een manier om de kwaliteit van de ingekochte dienst te beoordelen. Ook bedrijven die enkel voor werkplekopleiding opteren, besteden significant minder aandacht aan het voortraject. Inzake effectevaluatie verschillen zij echter niet significant van de bedrijven die ook formele interne opleiding uitbouwen.

We willen hierbij nogmaals opmerken dat zowel in modellen voor het ontwerp van formele cursussen als in modellen voor werkplekopleiding, veel aandacht gaat naar een degelijk voortraject (analyse van opleidingsproblemen en ontwerp van opleidingsplan) (Luiken en Van der Meer, 1993). In de praktijk van het opleidingsbeleid weerspiegelt deze richtlijn zich echter niet.

Geformaliseerd opleidingsbeleid

In een vijfde stap komt het effect van een sterke formalisering van het opleidingsbeleid naar voren. Bedrijven met een vormingsdienst besteden, bij een gegeven investeringsniveau, significant meer aandacht aan het voortraject. De professionalisering waarvan de oprichting van een vormingsdienst getuigt, werkt een meer zorgvuldige voorbereiding van opleidingstrajecten in de hand. Ze kunnen vermoedelijk ook meer 'kritische massa' vrijmaken om het voortraject gestalte te geven.

Bedrijven met een opleidingsplan kennen, *ceteris paribus*, een meer uitgekristalliseerd voor- en natraject. In de meeste modellen voor de opbouw van opleidingsplannen worden organisaties aangespoord om voldoende aandacht te hebben voor alle stappen van een opleidingscyclus en wordt er met name op gewezen dat voorafgaande detectie en afsluitende evaluatie de transfer van het geleerde naar de werkpraktijk ten goede komen. In die zin kan de opbouw van zo'n opleidingsplan gezien worden als een nuttige investering om de interne consistentie van de volledige opleidingscyclus te bewaken (Schulting, 1989).

Metten is weten

In een laatste stap wordt duidelijk gemaakt dat de aandacht voor het opleidingsbehoefteonderzoek groter is in organisaties die meer 'metten' in hun competentie-management. Zo blijken bedrijven die (*ceteris paribus*) competenties systematisch inventariseren in het kader van het loopbaanbeleid en aandacht hebben voor regelmatige prestatie- en functioneringsbeoordeling, ook meer aandacht te beste-

den aan de behoeftedetectie. Dit is weinig verrassend. Vooral functioneringsgesprekken kunnen een belangrijke bron van informatie over opleidingsbehoeften zijn (doelgroepanalyse).

Opvallend is verder dat bedrijven die één of andere vorm van competentiebeloning of skill-based pay toepassen, beduidend meer aandacht hebben voor de evaluatie van opleidingseffecten. Vermoedelijk willen bedrijven het volgen van extra opleidingen pas financieel belonen, indien kan worden aangetoond dat de opleiding tot een hogere productiviteit of een bredere inzetbaarheid heeft geleid. Dit vereist een gedetailleerde analyse, vooral van gedragseffecten.

5. Conclusies

Een eerste belangrijke conclusie die uit het empirisch materiaal kan afgeleid worden is dat er slechts in weinig vormingsbedrijven sprake is van een volwaardige opleidingscyclus. De cirkel is lang niet rond. Een professionele aanpak veronderstelt een *voortraject* (beoordeling opleidingsnut, detectie van behoeften, ontwerp opleiding), een opleidingstraject en een *natraject* (transfer en evaluatie). Wat het voortraject betreft, springt vooral de geringe aandacht voor doelgroepanalyse in het oog. Nochtans is doelgroepanalyse van bijzonder belang om de effectiviteit van de opleiding te garanderen. Een doelgroepanalyse levert immers inzicht in de specifieke verwachtingen en wensen van de cursisten (wat zich kan vertalen in specifieke opleidingsinhouden) en het beginniveau van de cursisten (wat zich ook kan vertalen in meer aangepaste opleidingsmethodieken). Wat het natraject aangaat, tekenen we over de hele lijn een erg geringe zorg voor effectevaluatie op. Uit de analyses leren we dat enkel de meting van reacties op de opleiding (tevredenheid bij de deelnemers) enigszins verankerd is in het bedrijfsopleidingsgebeuren. Deze geringe zorg voor het natraject is niet zo verwonderlijk. Van een natraject kan immers maar sprake zijn als er een voortraject is. Men kan het effect van een opleiding maar evalueren als de doelstellingen van die opleiding klaar en duidelijk geformuleerd zijn.

Een tweede centrale conclusie is dat de omvang van de opleidingsinvestering geen predictieve waarde heeft voor de mate waarin de opleidingscyclus stapsgevijs en integraal gevolgd wordt. De bedrijven die meer investeren in opleiding zijn niet noodzakelijk bedrijven die meer zorg besteden aan de kwaliteit van de opleidingscyclus. Dit onderstreept de relatieve en partiële waarde van het investering als indicator van de opleidingsinspanning.

Bij het overlopen van deze conclusies kan men zich de vraag stellen of het stimuleringsbeleid van overheid en sociale partners zich niet meer op de zogenaamde 'randvoorwaarden' voor een effectief bedrijfsopleidingsbeleid moet richten, en minder op de verhoging van het investeringsniveau op zich. In het recente verleden is het stimuleringsbeleid sterk geleid of misleid door een soort streefcijferfetisjisme. Het hanteren en nastreven die dit type streefcijfers op het vlak van het investeringsniveau straalt een 'meer is beter'-denken uit, dat echter op basis

van de hier voorgelegde resultaten in vraag gesteld moet worden. Meer is niet noodzakelijk beter.

Interventie op de opleidingsmarkt moet dan ook eerder verlopen met behulp van zogenaamde *communicatief stimulerende* en *ondersteunende* beleidsinstrumenten (Bouckaert, 1997; van der Doelen, 1993). Communicatief stimulerende maatregelen werken in de eerste plaats bewustwording in de hand. Ondersteunende instrumenten proberen organisaties op het vlak van hun interne werking bij te staan. Op de opleidingsmarkt kan in dit verband gedacht worden aan een intensieve inschakeling van opleidingsexperten of 'employability adviseurs' (Denys, 1998), die bijvoorbeeld actief zijn in de sectorale opleidingsinitiatieven. Zij kunnen hun know-how aanwenden om bedrijven te ondersteunen bij de uitbouw van een effectieve opleidingscyclus. Denk aan de uitwerking en implementatie van eenvoudige modellen voor (strategische) opleidingsplanning, aan de uitwerking van instrumenten voor behoeftedetectie, aan het verstrekken van advies om de transfer tussen opleiding en werkplek te verbeteren, etc.

Ook *economisch stimulerende* instrumenten zoals subsidiestelsels blijven zinvol op de opleidingsmarkt. Ze moeten echter herontworpen worden. Subsidiestelsels moeten zich minder oriënteren op verhoging van de opleidingsinvestering, en meer op verbetering van de kwaliteit van de geleverde opleidingsinspanning. Hierbij kan gedacht worden aan een LLL-label ('LevensLang Leren'), een kwaliteitslabel dat toegekend kan worden aan bedrijven die een effectief opleidingsbeleid of competentie management uitbouwen. Zo'n label - als voorbeeld kan eens het Britse 'Investors in People'-keurmerk gelden - vergt vanzelfsprekend dat een model van bedrijfsopleidingsbeleid ontwikkeld wordt, dat in de vorm van een lijst met criteria als toetssteen bij de toekenning van zo'n label gehanteerd kan worden. In plaats van de opleidingsinvestering op zich financieel te stimuleren, kan men overwegen om het behalen van dit label financieel aan te moedigen. Dit kan bedrijven ertoe aanzetten de opleidingsinspanning meer proactief uit te bouwen, beter te verankeren in het personeelsbeleid en sterker aan te sluiten bij het strategisch bedrijfsbeleid. Dit kan leiden tot een hoger rendement van de opleidingsinvestering. De bedrijven die het label behalen kunnen bovendien als 'good practice case' de andere vormings- en niet-vormingsbedrijven inspireren. Het kwaliteitslabel kan hun imago op de arbeidsmarkt ten goede komen en vooral ook de bedrijfsinterne positie van personeels- en vormingsverantwoordelijken versterken.